

A violência *na e da* escola

Ana Pedro
Universidade de Aveiro
Dep. Ciências da Educação
3800 Aveiro
Portugal
Email: apedro@dce.ua.pt

Resumo

Este estudo trata da questão da violência escolar, quer a que ocorre na escola, fruto de pressões externas, culturais, sociais e familiares, quer a decorrente das estruturas de funcionamento e organização da própria escola, reflectindo-se em todos os que nela vivem e participam.

No entanto, apesar de esta última forma de violência a que nos referimos -a violência institucional- ser a menos frequentemente referida, consideramos, por isso, fundamental intervir ao nível da formação inicial de professores, com o objectivo de melhorar a capacitação destes futuros profissionais permanentemente sujeitos à inovação educacional.

Neste sentido, não quisemos deixar de contribuir para este objectivo através da criação do módulo de formação inicial, por nós desenvolvido, *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*, no âmbito do Projecto Europeu NOVAS RES - Rede europeia de luta contra a violência na escola.

Assim, abordar a questão da violência *da e na* escola mais não constitui do que uma oportunidade para reflectir sobre as suas finalidades e dinâmicas, bem como sobre a sua organização e funcionamento por forma a redefinir o modo, as exigências e as condições de vida dos cidadãos que a integram, bem como o papel que desejam vir a desempenhar na sociedade que os integra, reconhecendo os sujeitos como *produtores de sentido(s)*.

Introdução

Como em toda a sociedade também na escola está presente a violência, em todas as suas manifestações. Professores sofrem agressões dos seus alunos, estes dos seus colegas e, não raras vezes, dos professores também; todos estão expostos a agressões, embora de diferentes formas, e a coacções da instituição escolar.

Frequentemente, a atenção sobre esta temática centra-se ao nível dos alunos e dos professores mas, mais dificilmente se refere àquele tipo de violência de que a própria escola é, também ela, geradora.

No entanto, a violência que a escola e os professores podem exercer sobre os alunos pode gerar nestes mecanismos de protesto ou/e de defesa. Deste modo, a violência funciona mais como uma espiral com repercussões não só a nível comportamental como ao nível das aprendizagens mais ou menos adequadas que se fazem, pois a violência também se aprende.

Importa, por isso, conhecer os seus sintomas, as suas vítimas, espectadores e agressores; quais os lugares em que mais frequentemente se manifesta; analisar e compreender os seus mecanismos de funcionamento e lógica(s) subjacente(s), e, por fim, desenvolver um conjunto de estratégias que possibilitem intervir positivamente em situações de violência escolar.

É neste sentido que surge a necessidade de desenvolver um modelo de formação inicial de professores como resposta à violência escolar. A inevitabilidade do desenvolvimento desta proposta-programa acresce do facto de o nosso comportamento se reger por pressupostos (estereotipados) que raramente re-visitamos, mas nos quais acreditamos o mais veementemente possível em determinadas circunstâncias, comportando graves consequências relativamente aos problemas com que nos deparamos. Torna-se, por isso, necessário proceder à desmontagem ou à desconstrução de alguns desses preconceitos em que o nosso agir radica, muito particularmente, a crença de que a questão da violência é um problema que já vem da sociedade e, face a esta, com a sua poderosa superestrutura, nada se pode fazer; i.é, a escola nada pode mudar.

Consideramos, assim, que uma maior consciência sobre esta temática, no sentido de orientar para a acção o conjunto de sujeitos formadores mais directamente envolvidos com esta questão, através da implementação de um conjunto de estratégias alternativas a lógica existente, pode, efectivamente, contribuir para minorar o problema tal como ele surge nas nossas escolas, hoje, e, a começar, porque não ao nível da formação inicial?

1.O Conceito de violência

Da ambiguidade à tentativa de definição

Violência, é um termo que utilizamos frequentemente com sentidos vários e em diferentes contextos (económico, político, social e individual...), com diferentes amplitudes, intensidades ou subjectividades (por exemplo, o que é violência para mim poderá já não o ser para outra pessoa), caracterizada por uma complexidade que lhe é inerente ao invocar determinados factores que contribuem para a sua explicação, desde os factores individuais, patológicos, e comportamentais, aos familiares e sociais, bem como à interacção que se entretence entre cada um destes factores.

Normalmente, este conceito surge associado a força (latim: *vis*); mas, a que tipo de força nos estamos a referir; àquela proveniente da força física que alguém inflige a outrem, ao qual se considera superior tentando negar o que ofendeu, à maneira de Sartre, ou, pelo contrário, àquela outra proveniente de uma força interior que, tal como em Espinosa no seu livro *Éthique*, o sujeito adquire o seu poder pelo facto de ter compreendido o mundo e por não querer ser mais o seu juguete afastando as paixões, desejos de vingança e de violência?

Será que quando falamos de violência não nos estamos a referir a um acto que revela um desejo de imitação, como René Girard refere, por forma a obter aquilo que é posse do outro mas que, por isso mesmo, o queremos, o desejamos (rivalidade mimética)?

Por outro lado, que relação podemos encontrar entre Poder e violência? De que poder falamos; do poder político, em que num regime político ditatorial que se encontra inevitavelmente associado à violência (não se tratará disso mesmo também na violência doméstica)? Ou do poder económico-liberal que impõe desumanamente as suas regras?

Será a violência uma resposta individual a um efeito social maior e mais abrangente na determinação de sentido(s) de existência (Durkheim)?

Neste sentido, podemos afirmar que existe uma construção social da violência?

Muito embora nem toda a força se constitua em violência, o certo é, porém, que toda a violência é uma forma forte de força. Mas, tal como afirmamos acima, o que para mim pode constituir motivo de violência, poderá não o constituir para outrem; neste caso, como definir/estabelecer a fronteira a partir da qual se passa a considerar o que é ser violento?

I.é, a partir de que grau é que a força se transforma em violência? Como medir o excesso ou abuso de força?

Fica demonstrado, assim, que sempre que nos referirmos a violência temos de ter em consideração a natureza da sua polissemia, subjectividade, objectividade, complexidade, bem como ambiguidade, pelo que nem todas as definições de violência que conhecemos conseguem englobar ou compreender em si essa mesma complexidade.

No entanto, adoptaremos uma definição em particular, e que utilizaremos ao longo deste nosso estudo, concebida pelo Projecto NOVAS RES, do qual fizemos parte: assim, “*violence is aggressive behaviour, that may be physically, sexually or emotionally abusive. The aggressive behaviour is conducted by an individual or group against another, or others. Physically abusive is when a child, adolescent or group directly or indirectly ill treats, injures, or kills another or others. The aggressive behaviour can involve pushing, shoving, shaking, punching, kicking, squeezing, burning or any other form of physical assault on a person or on a property. Emotionally abusive behaviour is where there is verbal attacks, threats, taunts, yelling, exclusion, and malicious rumors. Sexually abusive behaviour is where there is sexual assault or rape*”.(Pedro&Pedro;2002:9)

2. A violência na escola

O bullying

Os primeiros estudos sobre o *bullying* foram realizados por Olweus (1972;1978;1996;1998) tendo-se centrado quer nas razões teóricas explicativas do fenómeno, quer na descrição da realidade escolar e sua necessária intervenção.

Segundo estudos mais recentes (Pereira; 2002, Pedro;2002), podemos definir *bullying* como uma acção intencional desencadeada por um indivíduo, ou um grupo de sujeitos, que decidem agredir injustamente o outro, por períodos prolongados no tempo, exercendo uma intimidação psicológica sobre ele(s) com carácter regular e frequente, dirigindo-lhe(s) ameaças graves, recorrendo ao uso da agressão corporal mas, também, da ameaça verbal, a fim de extorquir dinheiro, por exemplo¹.

O isolamento social das suas vítimas é procurado como uma forma de garantir que ninguém poderá interferir neste processo, fazendo recair sobre a vítima um medo incedível por esta assegurando, assim, que jamais falará do assunto a alguém.

Esta acção recai, normalmente, sobre crianças que têm mais dificuldade em se defenderem sozinhas, pelo que, ir à escola, é, não raras vezes, um verdadeiro drama podendo afectar o seu rendimento escolar.

São crianças que, normalmente, têm capacidades de cooperação social ou competências relacionais e sociais menos desenvolvidas; têm dificuldade em concentrarem-se nas tarefas escolares; sentem-se doentes e indispostas depois de terem sido agredidas, são ansiosas e inseguras e têm dificuldades em adormecer como resultado do *bullying* (Sharp & Thompson;1992).

Os agressores, por sua vez, apresentam algumas características opostas às das vítimas: são confiantes, não têm medo, são populares, mas apresentam tendências agressivas fruto de uma relação de hostilidade e de permissividade familiares

¹ O *bullying* pode assumir também outras formas de manifestação, tais como: empurrar, chantagear, insultar, contar histórias que amedrontam, praxar violentamente e excluir. (Pereira; 2002, Pedro;2002)

(Olweus;1993), onde a agressão é prática normalmente aceite e reforçada, pelo que dificilmente apresentará tendência para sentir remorsos da sua conduta.

Sendo que este fenómeno ocorre normalmente nos recreios ou fora da escola, muitas vezes a caminho da mesma, tal facto agrava a dificuldade que a criança sente em relatar ao professor este tipo de acontecimentos, sobretudo, quando este não o reconhece como uma verdadeiro problema para a criança envolvida e tende a desvalorizar a questão comprometendo também o futuro da mesma, pois, em adulto, poderá ter de vir a lidar com depressões.

Mas, apesar de tudo, recentemente parece existir uma maior sensibilidade para esta questão mais ampla e genérica que é a violência escolar, por parte de alguns professores, fruto de investigações e acções de formação recentes; o certo é, porém, que continua a haver uma maior preocupação, por parte destes, no desenvolvimento da dimensão cognitiva dos seus alunos do que também no desenvolvimento da sua inteligência emocional, transformando as suas atitudes em maior força violenta para com os seus alunos.

A (in)disciplina² na sala de aula

Não sendo o *bullying* violência, também a indisciplina não o é podendo, no entanto, cada uma delas vir a desencadear acções violentas.

Todavia, situações de indisciplina que ocorrem com maior frequência em sala de aula, tendem a confundir-se com as de *bullying*; i.é, agressão entre pares e são essas as que mais preocupam os professores constituindo, para estes, fonte de *stress* e de insatisfação, bem como para os seus alunos.

Convém, no entanto, referir que a agressividade é apenas uma dimensão da indisciplina (Estrela;1996) e que há que ter em conta o respeito pela pessoa singular que é o aluno na tomada de decisões e negociação de regras de funcionamento escolar, a fim de que este mais facilmente adira e as cumpra. Um clima escolar que propicie aos seus alunos uma vivência de valores democráticos efectiva, permitir-lhes-á desenvolver um conjunto de competências sociais e relacionais de convivência pacífica, de resolução e negociação de conflitos, de respeito face às opiniões dos outros, por muito divergentes que sejam das suas.

É disto mesmo que falam Apple e Beane em *Escolas democráticas* (2000), de inspiração deweyana, segundo a qual o modo de vida democrático se aprende através da experiência, *learning by doing*, e onde podemos ver descritas experiências de quatro escolas americanas que implementaram, com sucesso, práticas educacionais democráticas.

Não se tratando de escolas-modelo, cada uma delas tem por pressupostos básicos, os seguintes: sentirem-se vinculadas a princípios anti-racistas e anti-sexistas; as práticas educativas resultarem de um currículo negociado e de um envolvimento extensivo aos alunos e à comunidade, bem como a utilização de formas flexíveis de avaliação.

Apesar de todas as dificuldades e obstáculos que tiveram de enfrentar e superar, a implementação destas escolas democráticas caracteriza-se, fundamentalmente, por “*encorajar os jovens a analisar criticamente os acontecimentos*

² Recentemente adoptou-se o termo de “comportamentos escolares disruptivos” para designar indivíduos indisciplinados que se demarcam negativamente face “às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas nas escolas”. A estrutura multidimensional da disrupção escolar compreende, ainda, “a agressão, a falta de atenção e a transgressão das regras”(Lourenço & Paiva;2004:21).

e os problemas, possibilita o questionamento daquilo que é considerado como interpretações (ensinamentos) dominantes” (Apple & Beane;2000:44).

Neste intuito, são privilegiados os espaços para o estudo e leitura crítica de problemas sociais, a aprendizagem cooperativa enquanto modo fundamental de vida democrática, o envolvimento dos jovens na planificação do currículo, bem como um esforço profundo de lidar com a diversidade cultural e diminuir as condições de desigualdade associadas às diferentes culturas.

Todavia, estamos bem conscientes das dificuldades que tal acarreta, pois, tal como assinala Perrenoud (2002:53), também pensamos que *“organizar a escola como uma cidade democrática, não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica, didáctica para que a sua concretização seja possível, para que a sua experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem de cidadania compatível com as outras tarefas da escola”*.

A agressividade no recreio e nos corredores

Como referimos anteriormente, a agressividade não é sinónimo de violência. Com efeito, uma certa agressividade é necessária na vida de qualquer ser humano quer no que diz respeito ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, quer quanto à sua capacidade de resposta (sobrevivência) face aos desafios do meio ambiente.

Mas, apesar da agressividade ser natural ao homem, tal facto não quer dizer que a violência também o seja. Na verdade, segundo Sanmartín (19:2001) *“o agressivo nasce, (e) o violento faz-se”*; o mesmo será dizer que, embora a biologia nos faça agressivos é a cultura que nos torna pacíficos ou violentos. A cultura desempenha, pois, um papel fundamental na configuração mais ou menos positiva do ser humano.

Assim, quando a agressividade assume uma conduta intencionalmente danosa para o outro e se transforma em violência, tal facto é resultado de uma evolução cultural. Ao reconhecer tal; i.é, que há algumas dimensões da nossa cultura que propiciam comportamentos violentos, teremos de alterar alguns aspectos da mesma que, em interacção com a nossa biologia, a motivam.

Já no entender de Bandura (1973), a agressividade aparece relacionada com a aprendizagem e o modelo social. De acordo com esta teoria de aprendizagem social, o comportamento agressivo é socialmente aprendido, e para ela contribuem um conjunto de factores, tais como: a família, a escola e a televisão, cujos modelos de funcionamento serão reproduzidos pelos indivíduos que a eles estiveram mais tempo expostos, como nos referiremos mais adiante.

Ora, é precisamente neste contexto que consideramos que a escola pode intervir fazendo alterar o curso da história de cada um ao propor uma cultura alternativa de não-violência.

Num estudo sobre a violência por nós realizado (Pedro&Pedro;2002) em três escolas do 1º ciclo do Concelho de Aveiro³, cujo objectivo principal consistia na

³ Foram inquiridas cerca de 120 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, pertencentes a algumas turmas consideradas problemáticas e em que se registavam actos de violência, tais como: ofensas corporais dentro e fora da sala de aula, insultos, pequenos furtos.

Através deste estudo procurou-se igualmente conhecer e compreender como é que a violência era definida e vivida pelas crianças, como averiguar também da natureza das razões explicativas que atribuíam ao fenómeno. Para tal, utilizou-se a seguinte metodologia: entrevista semi-estruturada (alunos e seus professores) e questionário (professores estagiários); foram consideradas as seguintes variáveis: sexo, idade, meio social, espaços escolares (sala, corredores, recreios, ginásios).

Os locais de estudo por nós escolhidos foram a sala de aula e o ginásio pelo facto de neles se verificar um maior registo de situações de violência. Para além disso, a selecção das escolas foi pautada pelos seguintes critérios: 1) pertencerem, quer à zona urbana, quer à zona rural, a fim de aferir da importância de cada um destes vectores a nível

recolha de testemunhos de crianças sobre as formas de manifestação da violência escolar nos diferentes espaços escolares (sala de aula, corredores e recreio), verificamos que, dado o carácter transitório de que o corredor se reveste, por relação com a sala de aula e o recreio, ocorreram situações de violência quase imediatamente à saída das salas de aula: « *eles começam logo a bater nos corredores* » (8 anos); « *os meninos são brutos e não nos deixam ...e não é a brincar que eu sei quando eles brincam e quando nos batem a sério* » (8 anos).

Pudemos constatar também que « *bater* » (67.5%), « *passar rasteiras* » (67%) e « *insultar* » (60%) mantinham-se como valores máximos de violência que acontecem nos corredores; já « *dizer mal* » (62.5%) e « *insultar* » (57.5%) representavam os maiores índices de violência no recreio em todas as escolas, seguidos de agressão física (50%).

Concluímos que, apesar da maior parte destas crianças manifestar gosto pelas brincadeiras do recreio, pois era o momento em que tinham oportunidade de fazer coisas diferentes das da aula e em que podiam conversar com os amigos, algumas crianças, no entanto, eram vítimas dos agressores que pertenciam « *à nossa sala mas também são os meninos mais velhos que nos batem* » (8 anos).

Os motivos que se prendem com os comportamentos violentos por parte destes últimos quando inquiridos, revelavam a influência de uma imagem cultural que lhes era transmitida pelos valores da sociedade patriarcal: « *é bom bater como nos filmes dos Digimones e Pokemones* » onde a força está inevitavelmente associada à imagem masculina.

Através deste estudo, pudemos constatar ainda que a vivência de violência no contexto escolar por parte destas crianças revelou-se significativa quer quando assumiam o papel de agressores quer quando assumiam o papel de vítimas: a existência de um clima de insegurança por parte destas últimas, na sua maioria raparigas, levava-as a não se envolverem na resolução directa dessas situações o que aumentava a « *consciência de força* » por parte de quem a exercia.

No entanto, as crianças parecem saber muito bem o que se deve fazer em cada caso; por exemplo, « *pensar em deixar de fazer isso (bater...); pedir desculpa ; dar um abraço ; chamar a professora; separar os meninos e fazer as pazes uns com os outros ; só ver filmes que não têm violência; devia haver mais respeito nos corredores e nos recreios* ».

Os agressores, na sua maioria rapazes, partilhavam de um conjunto de convicções positivas sobre a violência transmitido pela cultura da violência da sociedade hodierna; os pais e os professores têm, assim, uma responsabilidade importante a desempenhar.

3.Causas da violência escolar

Certo é que existem factores individuais que desempenham um papel importante no comportamento agressivo de algumas crianças e que é preciso conhecer para compreender e melhor poder actuar.

Com efeito, há certas patologias relacionadas com a agressividade; por exemplo, crianças que apresentam um *deficit* de atenção e de hiperactividade, ou que demonstram fraca tolerância à frustração, uma baixa auto-estima, um quadro clínico de depressão e *stress*.

comportamental; 2) existência de um número significativo de crianças que registassem alguma vivência escolar e que reflectisse uma maior adequação quanto à compreensão da realidade em que se inserem.

Às vezes, também pode tratar-se de crianças com um carácter difícil. Outras vezes, trata-se de crianças maltratadas no ambiente familiar, com falta de afecto e carinho e que mais não fazem senão reproduzir os modelos familiares de conduta agressiva.

Nestes casos, constatamos, por vezes, tratar-se de crianças que se identificam com o modelo masculino como forma de afirmação da sua personalidade e aprendizagem do único modelo de resolução dos conflitos que lhes é apresentado. Falamos de famílias desestruturadas e disfuncionais (toxicodependência, álcool, pobreza, delinquência...) onde se podem desencadear condutas agressivas.

Quando assim acontece, também a família -fonte de segurança, estabilidade e de afecto imprescindível para um desenvolvimento equilibrado da criança- se transforma em violência quando os seus modelos de funcionamento de resolução de conflitos se caracterizam por serem mais autoritários e punitivos do que dialogantes e negociadores. A família aparece, assim, paradoxalmente, como *“la institución más violenta de nuestra sociedad”* (Gelles & Straus), na qual a mulher é frequentemente maltratada fruto de uma cultura patriarcal⁴.

A este propósito, nos nossos estudos (Pedro&Pedro;2002) foi possível estabelecer um factor muito importante relacionado com o género, o qual evidenciou a exaltação da cultura patriarcal e dos modelos agressivos na cultura da nossa sociedade quando os indivíduos eram questionados sobre as razões de seus comportamentos; enquanto as raparigas exerciam violência de uma forma mais subtil e indirecta, recorrendo à exclusão, marginalização ou ao silêncio, já os rapazes, por sua vez, identificavam força a razão, à qual a influência da televisão, do cinema e dos jogos de vídeo certamente não escapa na influência sobre as suas condutas, sobretudo, quando estas se encontram perante aquela completamente sozinhas, expostas e desprotegidas⁵.

Dada a quantidade elevada de imagens violentas a que assistem por dia, é fácil compreender que considerem natural matar, disparar, como forma de resolução de conflitos e de problemas, em que quem tem força é quem tem razão, desenvolvendo uma certa insensibilidade à dor do outro transpondo-se, assim, para um nível de realidade distante dos afectos, onde “tudo vale”, pois, tudo é virtual.

Na verdade, tal como K. Popper afirma, *“as crianças, enquanto usufruem desse aspecto de diversão da televisão, têm muita dificuldade em distinguir a realidade da ficção, devido à compreensão limitada que possuem do mundo”* (Popper;1995:37).

⁴ A este propósito Sanmartín (2001) enuncia uma interessante série de mitos sobre a família, mas que tendem a mudar nos dias de hoje, fruto de uma maior informação sobre a violência e de uma emancipação feminina, não só económico-financeira, mas também cultural, capaz de denunciar, cada vez mais, casos de violência. Os mitos são: 1)a violência doméstica é relativamente diminuta; 2)a violência doméstica é resultado de problemas psiquiátricos;3)só há violência nas classes mais desfavorecidas.

⁵ Uma outra vertente da discussão sobre a violência é a que procura determinar o grau de influência dos *media* na indução de comportamentos violentos para quem os observa. Muito embora partilhemos da ideia segundo a qual os *media* não são os responsáveis exclusivos pelo aumento da violência de crianças e jovens adolescentes não deixamos, contudo, de lhes atribuir alguma responsabilidade como um factor mais a ter em consideração, sobretudo, quando *“vivir en un hogar en el que se padezcan u observen malos tratos, en el que el alcohol o la droga estén presentes, haya relaciones aversivas entre padres e hijos, se padezcan las consecuencias económicas, psicoógicas y sociales de estar en paro, se habite en viviendas excesivamente reducidas o insalubres y no se tenga el apoyo de familiares o amigos, son circunstancias que pueden crear un entorno en el que la chispa de la televisión prenda con cierta facilidad, incrementando las creencias, actitudes y comportamientos violentos ya existentes”* (Sanmartín;2001:108). Também uma outra análise interessante sobre esta questão da violência é a sua relação com a democracia, enunciada por Popper em *Televisão: um perigo para a democracia* (1995), para quem a recusa daquela constitui a essência da democracia.

Para além disso, continuamos a assistir à passagem de imagens que reflectem atitudes sexistas e que em nada dignificam a mulher contribuindo, assim, para uma maior cristalização dos estereótipos e dos preconceitos sociais.

Neste sentido, podemos afirmar que também a televisão favorece uma aprendizagem subliminar da violência, que a criança transpõe para o ambiente escolar, em que o *“próprio conteúdo dos programas e da publicidade influencia profundamente as atitudes, as crenças e as acções das crianças”* (Idem:40).

Impõe-se, deste modo, com urgência e acuidade, que pais e professores saibam discutir e reflectir crítica e conjuntamente com os seus filhos acerca dos programas televisivos e sobre quais os valores que lhes querem transmitir, não se demitindo mais do seu papel

Por tudo quanto acabamos de afirmar, resulta, assim, que a explicação dos comportamentos violentos não depende de uma variável única mas de um conjunto de variáveis que, em intersecção, justificam alguma da sua complexidade, factos a que a escola não deve deixar de estar necessariamente atenta se quiser intervir com qualidade na vida e formação dos seus cidadãos.

Trata-se, em última instância, de propor modelos alternativos de resolução de problemas e de conflitos baseados na negociação verbal, na empatia, no intercâmbio de ideias, no respeito pelas diferenças de opinião, na procura de justiça, no direito à igualdade de oportunidades.

4.A violência da escola

Pelo que analisamos até aqui, pudemos verificar que a escola é palco de manifestações de violência de natureza distinta, mas complexa (violência, *bullying*, indisciplina, agressividade); para ela concorrem diversos factores explicativos (desde os individuais e familiares aos dos *media*); ocorre em diversos locais (sala de aula, corredores, recreios, escadas); nela estão implicados diferentes agentes (vítimas, agressores e observadores passivos), exercendo-se a vários níveis (entre pares e de crianças para com os professores e do sistema) e sob diferentes formas (mais explícita ou subtil).

Mas, se este modo de nos referirmos à violência escolar tem vindo a ser a mais frequentemente debatida e reflectida, já o mesmo não podemos afirmar relativamente à violência *da* escola; i.é, à violência que a própria escola imprime e exerce enquanto sistema de funcionamento organizador da vida escolar e académica dos seus alunos, por um lado, mas também, a violência que a própria escola imprime aos professores, por outro.

Assim, em relação aos primeiros, estamos a referir-nos à falta de vivência de valores democráticos de participação na escola, na sala de aula, à escolha de regras de convivência, às proibições, aos castigos, à sobrecarga de trabalhos escolares capazes de projectar os alunos para situações de exclusão escolar e, mais tarde, social; à sua relação com as aprendizagens escolares e os saberes, na gestão de situações educativas.

Relativamente aos professores, o grau de *stress* e de insatisfação sentidos pelas inovações educativas a que estão permanentemente sujeitos (violência escolar, multiculturalismo, cidadania, indisciplina...), mas para as quais não se encontram preparados para enfrentar, resultando em atitudes de resistência à mudança; o peso burocrático da instituição escolar; a ausência ou dificuldade de comunicação com os pais dos alunos.

Constatamos, não raras vezes, que a escola pode resultar violenta na sua acção ao não permitir aos seus alunos desenvolver com acuidade um olhar sobre a vida e compreendê-la; ou porque, por vezes, ensina a violência. (Floro;1996:152), ao exercê-

la, efectivamente; ou, ainda, porque todo o seu funcionamento e conteúdos visam o fabricar do insucesso escolar.

Segundo Perrenoud (1989), a própria escola produz intencionalmente os mecanismos de produção do insucesso escolar. Com efeito, a avaliação, é exemplo disso mesmo, como prática reguladora da organização escolar, prática essa a que estão subjacentes critérios de excelência institucionalmente e arbitrariamente definidos.

Essas normas dizem respeito a decisões quanto à gestão de uma sala de aula, à selecção e aproveitamento. Assim, a instituição, ao avaliar, divide, selecciona, cria assimetrias duplas, entre os alunos e entre o professor e os alunos e o sucesso e o insucesso mais não são do que representações criadas pelo sistema escolar; a as regras de excelência que apelam a um currículo cujos conteúdos aumentam as desigualdades, e, por fim, a contradição da escola que, desejando instruir, se vê impossibilidade de lhe suceder com êxito. (Floro;1996).

A “violência simbólica”

A escola é violenta porque fabrica, em parte, o seu próprio insucesso escolar (Bourdieu & Passeron). Senão, vejamos; a linguagem e a cultura escolares estão, normalmente, muito distantes da linguagem e cultura familiares, dos seus códigos de leitura e de interpretação do mundo e da realidade.

Assim sendo, há um determinado tipo de linguagem, conhecimento e aprendizagem que ficam excluídos *a priori*, cujo saber recai sobre escolhas de excelência meramente arbitrárias. Desta forma, a escola exclui e marginaliza um futuro cidadão, facto que não deixa de ser paradoxal, sobretudo, quando fala em democracia (Floro;1996), em que a inconsistência cognitiva entre o dizer e o fazer se acentua.

É neste sentido que Perrenoud considera que o currículo constitui fonte de violência para os alunos ao acentuar os efeitos selectivos daquele.

Tal como, no dizer de Mendes (2002:27), a escola “*obriga certos alunos à frequência da escola, impor a uma criança uma manhã inteira de aulas para aprender a contornar as armadilhas da leitura e da escrita Para uns, trata-se de uma forma de violência legítima, a que a sociedade atribui utilidade e para a qual encontra razão de ser;... para Bourdieu, o sistema educativo está ao serviço de um objectivo central, o de transmitir um “arbitrário cultural”, o currículo, definido pelas classes dominantes de uma sociedade, radicando aqui o fundamento da sua denúncia de uma escola ao serviço da reprodução social e cultural (Bourdieu, 1970)*”.

Muito frequentemente, verificamos também que a escola exerce outras formas de violência quando reagrupa crianças da mesma idade para a constituição de turmas, pressupõe que todas as crianças estão em igualdade de circunstâncias quanto aos conhecimentos académicos adquiridos transformando a herança cultural em desigualdade de sucesso escolar, ou ainda, reagrupa crianças de acordo com o grau académico dos pais daquelas.

Acontece, porém, como muito bem sabemos, que nem todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem, o que significa que estas terão um percurso escolar mais difícil de realizar e terão que ultrapassar um maior número de obstáculos.

Por outro lado, registam-se traços de violência no professor que se resguarda na lista de verbos para copiar, nas cópias extensas, nos jogos que suscitam uma competição excessiva, conduzindo à discriminação e à troca entre pares, à ridicularização, ao insulto...ou ainda, quando se demitem do suposto interesse que deveriam manifestar pelos seus alunos quando estes se tornam em problemas difíceis, quase insolúveis, votando-os ao desprezo e abandono.

Manifesta-se, ainda, em plena sala de aula, quando o clima da aula é tenso pautado por um certo autoritarismo, e outros comportamentos inadequados, quando não são respeitados os direitos dos estudantes; outras vezes, através de proibições e castigos exagerados ou desproporcionados; na avaliação que pretende tornar objectiva e quantitativa de conhecimentos e de saberes complexos.

Assim, *“la escuela, con sus actuaciones, puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos...la importancia que tiene la organización del centro, el curriculum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y reglamentos y...el modo en que el profesorado resuelve los conflictos y problemas”* (Pescador & Domínguez;2001:32).

A crise de valores que a instituição escolar vive e que se manifesta na dificuldade na aceitação das normas, valores e regulamento escolar por parte dos seus alunos, bem como a escassa atenção da escola face às minorias étnicas, culturais, religiosas ou sexuais; as relações interpessoais entre professores e alunos marcadamente verticais que dificultam a comunicação, a pouca sensibilidade ao relacional e afectivo daqueles e a utilização de metodologias rotineiras, são outros factores que apontamos e que exercem uma enorme influência no desencadear, ou favorecer, do aparecimento de violência, principalmente, em contextos escolares difíceis ou conflituosos, quando se denota falta de respeito e de solidariedade e se verificam agressões constantes.

Sendo certo que a violência é um saber que se aprende e que a própria escola também a ensina, como temos vindo a demonstrar, neste sentido, consideramos que a escola deverá procurar fazer um exercício de reflexão mais crítica sobre os seus discursos e as suas práticas analisando a pressão que a violência estrutural exerce sobre todos, procurando desempenhar um papel mais crítico e interveniente na vida de cada aluno.

Por tudo quanto afirmamos, a escola *“es un sistema escolar complejo integrado dentro de esse conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad, y que en ella se producen amplias conexiones y dependências entre sus cuatro grandes esferas de actividad: el microsistema (el aula, el escenario concreto en el que se produce el aprendizaje); el mesosistema (el centro y su proyecto curricular); el exosistema (la administración educativa); y el macrosistema (el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultura global)”*. (Ibidem:35)

Tal significa que a violência, presente nos quatro níveis acima referidos, exigirá uma abordagem diferente da habitual, e que se caracterize pelo facto de ser sistémica e ecológico-comunicativa, interdisciplinar e integral; ou seja, uma abordagem que contemple o todo do ser humano, que se ocupe dos conhecimentos, sentimentos, valores e atitudes, dos aspectos físicos e psíquicos, do afectivo e do racional; que cultive a liberdade de ideias, a razão, o pensamento crítico, os valores democráticos, a solidariedade, a justiça social, a resolução não-violenta dos conflitos, a aceitação da diversidade (cultural, étnica, religiosa, sexual...), u modelo pedagógico para uma escola que vise a inclusão e não a exclusão.

Para além das estratégias anteriormente referidas, também foram desenvolvidas outras numa perspectiva mais alargada no tempo, visando a exploração do tema de uma forma diversificada, quer através dos vídeos, Cdrom, quer, ainda, através de brochuras e do site na internet onde, neste último é privilegiada a interactividade e troca de informações no fórum criado.

Torna-se, por isso, imprescindível que a formação inicial de professores contemple um módulo de prevenção de problemas de violência escolar, seja através da gestão democrática; i.é, perspectivar a escola como espaço de vivência democrática, do trabalho em equipa, como já referimos atrás.

Para além disso, considerando que o problema da violência é apenas uma das dimensões da vida da escola não é de admirar, por isso, que a violência influencie e seja influenciada por outras dimensões, pelo que, na resolução do problema devem ser tidas em conta todos os intervenientes, não só as vítimas e os agressores, como os espectadores de violência, o clima escolar, a família e a sociedade.

Reflexões finais

As escolas como espaços de cidadania

Gostaríamos de fazer uma reflexão final sobre a formação de professores face à possibilidade de intervenção contra a violência escolar. A contínua mudança que caracteriza e condiciona os contextos escolares exige uma formação contínua e permanente dos professores que queiram estar atentos à realidade que os cerca e possam dar respostas aos novos desafios da sociedade e exigências colocadas pelos alunos e pela sociedade em geral.

Importa, por isso, desenvolver mais iniciativas de formação como esta que ajudem os professores não só a estarem mais sensibilizados para estas questões, entre outras, como a tornarem-se mais conscientes e interventivos no terreno podendo contribuir, assim, para a alteração qualitativa da sua vida bem como da dos seus alunos.

Neste sentido, os professores, enquanto agentes intelectuais de mudança, não se reveriam mais em atitudes de contínua resistência à inovação, nem se recolheriam permanentemente na esfera securizante dos métodos tradicionalmente conhecidos, nem no papel de vítima ou das certezas inabaláveis, o qual estaria definitivamente desprovido de sentido, dando lugar à criação da mudança.

A violência deve ser algo, portanto, que a escola deverá problematizar “*para se interpelar, interpelando o mundo*” (Trindade;2003:61).

Referências bibliográficas

- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Ed.
- Bandura, A. (1987). *Teoria del aprendizaje*. Madrid.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Ed. Minuit.
- Correia, J. & Matos, M. Pereira, B. (2002). *Violências da e na escola*. St. M^a Feira. Ed. Afrontamento.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Res Ed.
- Espinosa, B. (1992). *Ética*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Estrela, M.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*. 34-36.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Toulouse: Érès.
- Girard, R. (1999). *La violence et le sacré*. Paris : Ed. Bernard Grasset.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar. Estudo de casos*. Porto: Ed. Porto.
- Mendes, A. (2002). Um olhar sociológico sobre a violência escolar. 23-40.
- Pedro, A. & Pedro, H. *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Coleção Artífices da Não-violência .Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.

Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Whashington DC. Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. OXFORD Blackwell.

Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Colecção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.

Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *A violência na escola: a voz das crianças*. Colecção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.

Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *Olhares plurais da (não)violência*. Colecção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: FCT. MCT.

Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco*. Porto: Ed. Asa.

Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no séc.XXI. Formação dos professores e o desafio da avaliação*. Brasil : USP.

Pescador, P. & Domínguez, F. & Rosário, M. (2001). La violência escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitária del profesorado. Violência en las aulas*. 41, 19-38.

Pescador, P. & Domínguez, F. & Rosário, M. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitária del profesorado. Violência en las aulas*. 41, 179-203.

Popper, K. (1995). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Sanmartín, J. (2001). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ed. Ariel.

Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of stress: a contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *Shool Psychology International*. 13, 229-241.

Sartre, J.-P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Ed. Presença.

Trindade, R. (2003). A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas. 5-62.